

MGR. TINA HUDÁKOVÁ, PHD.

Univerzity Komenského v Bratislave

Autonómnosť a profesionalita učiteľa v rámci interakcie učiteľ – žiak

and similar papers at core.ac.uk

provided by Interdisciplinárne Ko

učiteľ – žiak [Professional independent behaviour in interaction among beginning teachers and pupils]. Interdisciplinárne Kontexty Pedagogiky Specálnej, nr 13, Poznań 2016. Pp. 143–157. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

Paper presents beginning teachers reflection of their independence in professional behaviour and acts. It shows partially results of qualitative research using grounded theory design in independent professional behaviour of teaching beginners as reflexion of autonomous free self and brings categories of teachers professional activities among students, their inside view of independent choices of curriculum, teachers' goals in society, in adaptation process, methods and forms of teaching.

KEY WORDS: teacher, beginning teacher, independence, professional behaviour, interaction, teachers' communication

Úvod

Skvalitňovanie systému vzdelávania a procesy kultivácie učiteľov sú v posledných rokoch medzinárodne považované za kľúčový nástroj vzdelávacích reforiem a inovácií. Medzi dokumenty týkajúce sa problematiky kvality prípravy učiteľov – hovoriace o kvalite a o rozvoji profesie a profesionality učiteľov – patria najmä: Európska komisia (2005, 2007), ATEE (2006), OECD (2005, 2009), Európsky parlament (2008) a ETUCE (2008), Európska

stratégia (2010). Danú tematiku možno objaviť v medzinárodných projektoch a výskumných snaženiach ku kvalite učiteľov a ich vzdelávania, akými sú tvorba európskeho profesijného štandardu učiteľov (v rámci OECD je to CERI; WAER; a už spomenutá ATEE) a jej paralelná snaha na Slovensku (Kosová 2000 a, Kasáčová 2006, Černotová 2002). Prínosným akčným výskumom v oblasti pregraduálnej prípravy učiteľov a identifikácie jej problematických častí sa zviditeľnili Vítečková a Gadušová (2015).

Teoretickým podkladom pre komplexné videnie determinantov autonómnosti učiteľov sú venované nasledovné odseky. Pričom autonómnosťou rozumieme vnútornú stabilnú profesionálnu integritu učiteľa odrážajúcu sa v od myslenia (všetkých kognitívnych procesov) až po správanie prejavujúce sa vo voľbe všetkých činností a prejavov vrámci najširšieho edukačného procesu.

V súčasnom severoatlantickom školstve a aj v globálnych tendenciách vzdelávania je trend prepojenia vzdelávania (poznatkov) a ekonomiky daného štátu. Tento druh myslenia prináša so sebou tzv. dôsledky vedomostnej spoločnosti pre oblasť vzdelávania, nachádzame ich jasne v mnohých politických dokumentoch i v nespočetných odborných štúdiách. Komplexne a exemplárne nájdeme spracovanie týchto dôsledkov napr. v knihe J. Gilbertovej (2005), ktorá sa pokúša vysvetliť, ako éra vedomostnej spoločnosti ovplyvní budúcnosť vzdelávania. Celkom jasne artikuluje jednu z podstatných vecí – ako táto éra mení ponímanie poznatkov, resp. poznania. Spoločnosť založená na poznatkoch je podľa nej tá, v ktorej ľudia vnímajú poznatky v ekonomickom zornom uhle a berú ich ako primárny zdroj budúceho ekonomického rastu, čo je príznačné aj pre slovenské štruktúry vzdelávacej politiky. Gilbertová vysvetľuje, že poznatky tohto typu sú fundamentálne odlišné od tradičných akademických poznatkov. Užitočné pre vedomostnú spoločnosť sú tie, ktoré majú vzťah k otázke „ako veci robí“. Klasické akademické poznatky sú skôr o vysvetľovaní vecí – praxou v predgraduálnej príprave učiteľov je fakt, že študenti sú síce schopní naučiť sa definíciu, ale nedokážu ju pretransformovať do vysvetlenia 'prečo je to tak definované', dokážu nadobudnúť zručnosť na prak-

tickom výcviku, no bez poznatkov a vysvetlení typu 'konám tak, pretože...'.

S nastavením školstva súvisí aj strata postavenia učiteľa a potreba všeobecnej vzdelanosti. Vyskytuje sa atmosféra strachu a opatrnosti nesúhlasit s neustále meniacimi sa reformami. Je to prirodzeným „dôsledkom stratenej intelektuálnej nadradenosti, ktorá generáciám učiteľov dávala sociálnu moc a spoločenský priestor. Intelektuálna nadradenosť vychádzala zo všeobecnej vzdelanosti, získanej v univerzitnom priestore. Strata vzdelanosti ide ruka v ruku so stratou sociálnej významnosti. Strach je potom prirodzeným dôsledkom. Praktická orientácia učiteľského vzdelávania kastruje učiteľstvo do podoby úradníctva. História, filozofia, literatúra, či sociológia sú dnes disciplíny ocitajúce sa na červenej listine študijných jednotiek vysokoškolských pedagogických programov (Kaščák, Pupala, 2012, s. 156).“ Znovu sa nám otvára priestor pre vyzdvihnutie klasického vzdelania s podstatou všeobecnej vzdelanosti, ktorá by bola motivujúcim prvkom pre tvorbu nového individualizovaného poznania, schopného kriticky sa pozerať na svet a nie len sa nechávať ovplyvňovať celospoločenskými prúdmi a trhom práce, ale dokázať trh práce vytvárať a byť funkčnou súčasťou utvárania tváre spoločnosti. Tento pohľad sa ešte omnoho viac týka prípravy budúcich učiteľov ako bazálneho prvku transmisie poznania, vzdelania, hodnôt i kultúry.

Spomínané požiadavky ekonomiky sa prenášajú do vzdelávania tým, že sa preferujú postupy, ktoré prinášajú zisk, resp. vedú k zisku na ekonomickom poli spoločnosti v dohľadnej dobe. Edukuje sa pre trh a ekonomiku, nie pre poznanie samo, ktoré umožňuje zdravý základ pre výskum a napredovanie (aj z pohľadu humanitných vied). „Vedenie (poznanie) sa namiesto integrálnej súčasti procesu výchovy človeka stáva prostriedkom boja o trhy a priemyslové šance v budúcnosti. Radikálne povedané: Základný kľúč vedy, ktorý Niklas Luhmann charakterizoval dvojicou pravdivé / nepravdivé, postupne zaniká a nahradzuje sa kľúčom ekonomickým: platíť / neplatíť (Liessmann, 2011, s. 101).“ Ďalšou tendenciou prístupu ku poskytovaniu vzdelania je prístup k študentovi, ako klientovi (zákazníkovi). „V metodikách predmetov na vysokých školách „je určujúcim faktorom subjekt, ktorý

vykonáva autonómne voľby, prichádza s inováciami a zvyšuje tak svoju efícienciu a efícienciu organizácie. Sloboda ide akoby ruka v ruku s profitom. Pojem 'autonomus chooser' naívnne predpokladá, že zákazník (v tomto prípade študent) vie o vzdelávaní viac, ako jeho poskytovatelia (Kaščák, Pupala, 2012, s. 129).“ Znova reagujeme na úlohu učiteľa, ktorý ako zodpovednosť nesúci facilitátor edukácie má mať právo na výber kurikula na základe súčasného poznania.

Autonómnosť a autonómne – nezávislé správanie učiteľov v našom systéme upravuje okrem ekonomických a politických tlakov, jednak vnútorné tvorivé pnutie v učiteľoch pozitívne motivovaných pre učiteľské povolanie a na druhej strane je integrované v pedeutologickej koncepcii profesionality (Kasáčová 2004).

Existujú viaceré podmienky preto, aby mohol byť proces profesionalizácie naplnený, a to najmä:

- a) Vysoká úroveň odborných znalostí učiteľov,
- b) Nezávislosť expertného posúdenia potrieb klienta (žiaka/študenta)
- c) Obrana profesionálneho stavu pred dilentantizmom a šarlatánstvom
- d) Vytváranie odborných asociácií a etického kódexu pre autonómne posúdenie výkonu.

Vyššie uvedené podmienky charakterizujú profesionalizáciu učiteľského stavu, z ktorej adekvátne k požiadavkám obhajoby a ochrany členov učiteľskej obce vyplýva zabezpečenie profesionálnej autonómie učiteľa i profesie pred externými intevenciami; najmä pred:

- a) Neprimeranými požiadavkami okolia
- b) Mocenskými aspiráciami politických strán, cirkví, siekt (a my dodávame) firiem,
- c) Záujmovými neprofesionálnymi organizáciami,
- d) Neprimeranými, či odoborne nepodloženými nárokmi klientov.

Profesionalita učiteľa sa teda odráža primárne v profesionálnej zodpovednosti, pri ktorej je zjavný paradox medzi slobodou a zodpovenosťou učiteľa v zmysle jeho povolania. Rozvinutý pojem profesionality sa odráža v troch základných dimenziách, v ktorým

je autonómnosť učiteľov bazálne nutná: personálna dimenzia (osobná zrelosť učiteľa), etická dimenzia (mravnosť osobnosti učiteľa), odborná dimenzia (odbornosť a kvalifikovanosť učiteľa).

Metodológia

V predloženom výbere dát z kvalitatívneho výskumu (Švaříček, Šedřová, 2007) bol použitý design zakotvenej teórie (grounded theory design), ktorý na podklade hĺbkových rozhovorov poskytol vygenerovanie hlavných kategórií reflexie pregraduálnej prípravy učiteľov na FHPV-PU. Prepisy záznamov rozhovorov predstavujú 339 878 znakov analytického materiálu – 217 analytických normostrán. Celková dĺžka rozhovorov je 9 hodín 29 minút a 46 sekúnd. Vzorku tvoria začínajúci učitelia (štyri participantky volené zameraným saturačným výberom), ktorí boli absolventmi (v rokoch 2009-2011) Prešovskej Univerzity v Prešove v kombináciách učiteľstva všeobecno-vzdelávacích predmetov pre ročníky 5.-12. a majú teda za sebou pedagogicko-psychologický základ poskytnutý Fakultou Humanitných a Prírodných Vied, Ústavom pedagogiky, andragogiky a psychológie. Analýza bola uskutočnená mnohonásobnými analytickými krokmi od dátových indikátorov v prepisoch rozhovorov, až po kategórie vyplývajúce premenné ako odpoveď na výskumné otázky.

Výsledky výskumu a ich analýza

Hlavným cieľom príspevku je poukázanie na kategórie¹ charakterizujúce autonómnosť učiteľov z hľadiska reflexie začínajúcich

¹ Kódovanie v zakotvenej teórii predstavuje analytické operácie, ktoré rozbíjajú dáta do fragmentov – indikátorov – a tie potom roztriedia k príslušným konceptom. Výstupom je identifikácia relevantných konceptov, ktoré sú následne kategorizované – zlučované na základe jednotiaceho kritéria. S kategóriami vyplývajúcimi

učiteľov. Výsledkom čiastkových výskumných otázok sú nasledovné kategórie (vybrané pre potreby príspevku): 'faktory kvality', 'reflexie školstva', 'úloha učiteľa', 'proces adaptácie', 'kompetencie – iné'. Príspevok prezentuje jednotlivé kategórie prostredníctvom naplnenosti kategórie kódmi, ktoré sú podložené priamymi výrokmi participantiek – doplnené o analytické pohľady a vzájomné súvislosti (viď tabuľka č. 1).

Tabuľka č.1: Koexistujúce zhody výskytu kódov zoskupených pri kóde 'autonómnosť učiteľov'

	odborná pripravenosť	odovzdávať poznanie	prístup pedagógov	profesionalita vyučujúceho	odbornosť	otvorené vzťahy
autonómnosť učiteľov	n/a	n/a	1 - 0,04	n/a	n/a	n/a
odborná pripravenosť		n/a	n/a	1 - 0,05	1 - 0,03	1 - 0,04
odovzdávať poznanie	n/a		n/a	1 - 0,09	1 - 0,04	1 - 0,06
personálne obsadenie	n/a	1 - 0,06	2 - 0,10	n/a	n/a	n/a
profesionalita vyučujúceho	1 - 0,05	1 - 0,09	n/a		1 - 0,05	1 - 0,10
odbornosť	1 - 0,03	1 - 0,04	n/a	1 - 0,05		1 - 0,04
otvorené vzťahy	1 - 0,04	1 - 0,06	n/a	1 - 0,10	1 - 0,04	
rešpekt žiaka voči učiteľovi	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
motivácia pre povolanie učiteľa	n/a	1 - 0,05	n/a	n/a	n/a	n/a
ideálny učiteľ	n/a	1 - 0,06	n/a	n/a	n/a	n/a

Ústredným kódom je 'autonómnosť učiteľov' (viď Obrázok č.1). Ku ktorému je sémantickými väzbami s kódmi a kategóriami popísaný a analyzovaný samotný pojem autonómnosť učiteľov v reflexii pregraduálnej prípravy začínajúcimi učiteľmi.

Súvis s faktormi kvality pregraduálneho vzdelávania

Participantky reflektujú ich pregraduálnu prípravu v odpovediach predostreli aj to, čo považujú za prvky kvality, respektíve, čo

z kódovania sa potom pracuje ako s premennými a predstavujú základné stavebné kamene budúcej teórie (Hudáková, 2014).

vytvára kvalitu pregraduálnej prípravy učiteľov práve z pohľadu študentov daného štúdia. Výhodou skúmania tejto problematiky u začínajúcich učiteľiek je to, že ich reálne uskutočňujúce povolanie dáva reálnejší odraz toho, čo bolo počas ich vysokoškolských štúdií prínosné a ktoré aspekty pregraduálnej prípravy vykazovali známky kvality (pretrvávajúcej aj v praxi).

Jednou z desiatich výskumom vyabstrahovaných kategórií – faktorov kvality pregraduálnej prípravy bola štvrtá úroveň kognitívnej reflexie kvality odrážala najmä participantka Tau. Charakterizovala práve aspekty kvalitného vzdelania, ktoré sú špecifikované v ďalších kódoch výskumu: *„Pre mňa kvalitné vzdelávanie je to, ktoré podporuje kritické myslenie, ktoré dáva poznanie človeka o sebe, o ľuďoch, o svete, od microorganizmov až po macrosvety do súvislostí, že človek nemá nejakú sumu poznatkov, respektíve sumu informácií lepšie povedané, ktoré má ako vo veľkej skrini nahádzané veci a nevie, čo s čím súvisí.“* (4:63) Vidíme predstaviteľku holistického princípu poznávania sveta, ktorá popisuje požiadavku na kognitívnu úroveň kvality ako primárnu pre vzdelanie: *„Je to kvalitné vzdelávanie vtedy, keď nadobudne človek vzdelanie, ktoré dokáže použiť aj po rokoch, kedy dokáže informáciu zaradiť minimálne do odboru/kategórie; dokáže sám pracovať ďalej; že nevidí informáciu samotnú, ale aj jej význam a tým pádom za kvalitné vzdelávanie považujem to, ktoré je poskytované odborné zdatnými ľuďmi, ktorí dokážu prepájať teóriu s praxou a súčasne obsah toho vzdelávania by mal byť na vysokej úrovni, čo znamená, že by mal rešpektovať poznanie danej civilizácie v danom období a v istom zmysle prihliadať aj na potreby spoločnosti.“* (4:68)

Kódy tvoriace kognitívnu a odbornú úroveň popisujú aj ostatné participantky, napríklad ‘odbornú pripravenosť’ (19) pozitívne reflektuje Alfa: *„Ale mám dosť silný, z univerzity, základ z oboch predmetov. V prvom rade je to odbornosť, pokiaľ robíš vo svojom odbore, musíš mať zvládnutý ten svoj odbor.“* (1:233 a 1:518) V kontradikcii s ňou Delta pocítovala nepripravenosť pre prax: *„Keď som prišla do praxe, tak som si naozaj povedala, že prečo ma nenaučili, čo mám povedať, keď sa pred nich postavím? Ako sa mám zachovať, keď mi niečo „také“ povedia? Ako sa mám zatváriť? Ako na to odpovedať a tak? Lebo vtedy sa*

mi zdalo, že keď ma naučili niečo v tom obore, je mi úplne naprd, lebo aj tak sa to musím naučiť v ich jazyku ešte raz.” (2:51) Ukazuje sa, že odborná pripravenosť je pre učiteľa viac, ako byť dobrým odborníkom iba vo svojom aprobačnom predmete. Poukazuje to na potrebu vybalansovanejšej vysokoškolskej prípravy učiteľov v zmysle pomeru predmetov z odboru a pedagogicko-psychologického základu. Autonómnosť profesionálneho správania teda ovplyvňujú nie len manažérsky orientované kategórie kvality pregraduálnej prípravy, ale aj tie faktory kvality, ktoré plynú z podstaty učiteľskej profesie.

Súvis s rôznymi reflexiami školstva.

Jednou z desiatich výskumom vyabstrahovaných kategórií – faktorov kvality pregraduálnej prípravy bola siedma úroveň reflexie kvality z pohľadu na školstvo. Participantky (Alfa, Tau a čiastočne Delta) ukazovali na vyššiu úroveň reflektovania kvality. Rozširujú faktory kvality pregraduálnej prípravy mikrokontextov svojho štúdia na širší kontext edukácie a jej trendov, ktorým sa nedá nepripôsobiť podľa Alfy: *„Nemyslím si, že sa bude školstvo...ani podľa mňa, keď chceme byť uplatniteľní niekde, tak nemáme...nemá školstvo inú možnosť ako (než) sa prispôbiť a ísť týmto smerom.” (1:338)*, k čomu vzniká diskusia v dátach hĺbkových rozhovorov postojom Tau: *„A to vnímam ako bezhlavé prijímanie európskych noriem a štandardov, pretože by malo byť len odporúčajúce pre danú krajinu, jej mentalitu, jej školstvo.” (4:602)* Tau napĺňa kódy ‘verejná diskusia’ (1) a ‘mentalita školstva’ (1), od vzťahu ktorých závisí kvalita pregraduálnej prípravy.

Prispôbenie sa edukačným trendom západnej civilizácie je podľa dát príčinou zníženia hodnoty akademických titulov: *„To, že človek skončí s bakalárom a má nejaký titul, uškodilo tomu magisterskému alebo inžinierskemu titulu.” (Tau 4:597)* Môže to byť interpretované prítomnosťou ‘vzdelávacieho inštrumentalizmu’ (3), ktorého súčasťou je chápanie žiaka/študenta ako klienta a pedagóga ako po-

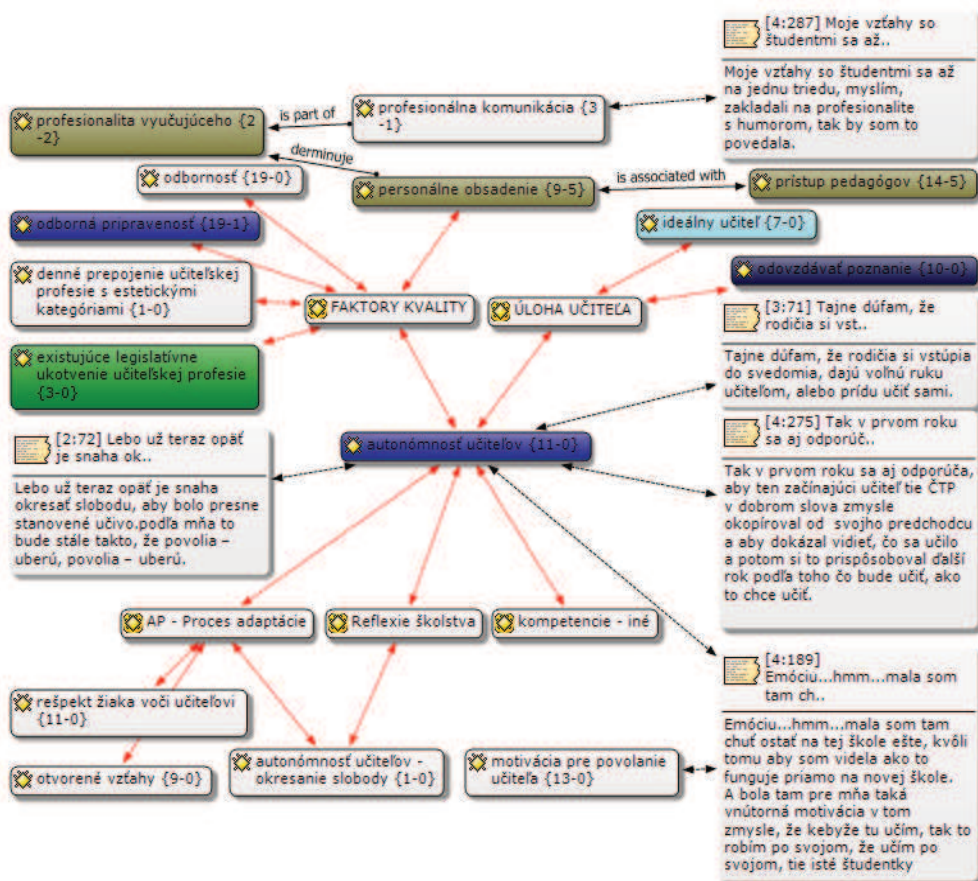
skytovateľa (platenej služby): „*To nesie so sebou problém, lebo buď sa potom môže stať to, čo sa deje na našom normálnom ekonomickom trhu, že tá požiadavka žiakov mať čo najľahšie vzdelanie, čo najrýchlejšie dosiahnuté bude znamenať, že budú potrebovať učiteľa len pro forma, alebo aj nejaký program...jednoducho: 'mal som dosiahnuté, dajte mi pokoj!'*.” (Tau 4:147) Tento koncept postoja voči školstvu a vzdelaniu participantky podrobnejšie popisali výrokmí, ktoré sme v analýze označili ako *‘negatíva štruktúrovaného štúdia’*(2).

Autonómnosť a autonómne správanie sa učiteľa v interakcii so žiakmi a všetkými elementami edukačného procesu a v jeho edukačnom prostredí je determinované aj individuálno-spoločenskou reflexiou školstva, pod ktoré spadajú.

Vyplývajúca úloha učiteľa

Tretia čiastková výskumná otázka znela: *Čo je podľa začínajúcich učiteľov ich úloha v dnešnej spoločnosti?* Pri analýze dát sme zistili, že participantky popisujú široké spektrum úloh, ktoré učiteľ vykonáva; ktoré ony samé považujú za svoju úlohu v rámci ich profesie, ale aj vo väčšom kontexte spoločnosti. Kategória *‘úloha učiteľa’* v dnešnej spoločnosti sa z hľadiska autonómnosti učiteľov ukazuje jednak vo filozofickom uchopení zmyslu ich učiteľskej profesie ale i v každodennosti volieb a interakcií v edukačnom procese. Učiteľ si na základe svojej učiteľskej integrity môže vyberať so širokého spektra metód, foriem, prostriedkov, ktorými smeruje k dosahovaniu výchovno-vzdelávacích cieľov. Napríklad, čo sa týka voľby aktivizujúcich a na žiaka zameraných didaktík: „*To už po tom 20. storočí je to zaradené do moderného vzdelávania, všeobecne do modernej pedagogiky. Akurát je na učiteľovi, čo si z toho povyberá. Takže tak.* (Tau 4:521)“ Na druhej strane úloha učiteľov býva atakovaná rôznymi požiadavkami z externých zdrojov (rodičia, trh práce, ministerstvo a pod.), kde je tlak na učiteľa, aby bol schopný obhájiť si svoje nezávislé myslenie a profesionalitu. Každopádne, vrámci hĺbkových rozhovorov sa

objavil výrok, ktorý nechávame na zamyslenie nie len odbornej pedagogickej verejnosti, ale aj ako reflexiu momentálneho stavu napätia v rozpore medzi slobodou a zodpovednosťou (nielen) učiteľa: „Tajne dúfam, že rodičia si vstúpia do svedomia, dajú voľnú ruku učiteľom, alebo prídu učiť sami. (Gama 3:71)“



Obrázok č.1: Sématické vzťahy indikátorov, kódov a kategórií v analýze autonómnosti učiteľa

Úloha učiteľa je reflektovaná v procese adaptácie na učiteľské povolanie

Pri kategórii 'úloha učiteľa' je okrem iných (v tomto príspevku necharakterizovaných) kódov nosný 'ideálny učiteľ', ktorého charakteristiky sú široko obsiahle, no v zmysle ešte len budujúcej sa autonómnosti učiteľov, bol pre nás zaujímavý výrok: *„Tak v prvom roku sa aj odporúča, aby ten začínajúci učiteľ tie časovo-tematické plány v dobrom slova zmysle okopíroval od svojho predchodcu a aby dokázal vidieť, čo sa učilo a potom si to prispôboval ďalší rok podľa toho čo bude učiť, ako to chce učiť. (Tau 4:275)“* Vidíme adaptáciu na reálne podmienky školskej praxe a snahu začínajúcej učiteľky „chytiť“ sa overeného postupu. Na druhej strane z iných výpovedí vyplynulo toto odporúčanie aj kvôli psychickej záťaži na začínajúceho učiteľa v prvom roku výučby, a teda to možno vnímať ako stabilizačnú pomôcku v procese adaptácie na povolanie. S tým súvisia aj kódy 'rešpekt žiaka voči učiteľovi' a 'otvorenosť vzťahov', ktoré odkazujú na problematické okruhy v autonómnosti učiteľov. Pri kategórii 'procesu adaptácie' bola objavená väzba s kódom 'autonómnosť učiteľov – okresanie slobody', ktorú explicitne popísala jedna z respondentiek takto: *„Lebo už teraz opäť je snaha okresať slobodu, aby bolo presne stanovené učivo. Podľa mňa to bude stále takto, že povolia – uberú, povolia – uberú. (Delta 2:72)“*

Kompetencie učiteľa – u začínajúcich učiteľov je autonómnosť v špecificky potrebných kompetenciách na úrovniach

1. Kognitívna úroveň. Kognitívnou úlohou, pred ktorou učiteľ stojí, je mať prehľad vo vlastnom poznaní a vedieť s vedomosťami pracovať, ako už vyššie ukázal úryvok 4:66. Nadväzuje na to aj odborná autonómnosť učiteľov, ktorá však so slobodou nesie aj „tieň zodpovednosti“: *„...no a počas štúdia...no tak nahliadli sme do tých*

iscedov a tak...no...akože...vnímala som pozitívne to, že učitelia mali takú väčšiu voľnosť, že učiteľ má len učivo, čo má prebrať a ten učiteľ si to mohol rozozhrnúť úplne sám, a to sa mi zdá úplne super.“ (Delta 2:68); „A nie je to také, že proste prísne presne, že musíš. Hodinu si urobíš tak ako ty chceš. Máš tu voľnosť svoju. Držíš sa nejakých vecí, šak každý potrebuje mať nejakú cestu...niečím žeby išiel. Je to super podľa mňa.“ (Gama 3:165) Samozrejme uvedená kognitívna úroveň do hlbkej miery súvisí s kódmi ako je ‘odborná pripravenosť’ a učiteľská ‘odbornosť’ v zmysle aprobačných predmetov, ktoré učiteľky vyučujú.

2. Afektívna úroveň. Začínajúce učiteľky reflektovali aj svoju pedagogickú prax počas pregraduálnej prípravy učiteľov aj v emocionálnom zmysle motivácie pre autonómnosť voľby výučby na podklade videnej reality na škole. Ukazuje sa tu prepojenosť emocioného prežívania s budujúcou sa komparáciou prístupu a učiteľskou integritou: *„Emóciu...hmm...mala som tam chuť ostať na tej škole ešte, kvôli tomu aby som videla ako to funguje priamo na novej škole. A bola tam pre mňa taká vnútorná motivácia v tom zmysle, že kebyže tu učím, tak to robím po svojom, že učím po svojom, tie isté študentky (Tau 4:189)“* Afektívna úroveň špecifických kompetencií začínajúcich učiteľov zahŕňa aj sebareflexiu a sebaevalváciu po emočnej stránke osobnosti učiteľa – hlavne z mysle stability psychiky a správania sa (najmä v konfliktných, resp. organizačných situáciách a v zmysle interakcie so žiakmi/študentmi).

3. Psycho-motorická úroveň. Z ďalších schopností naplňajúcich kategóriu ‘kompetencie začínajúcich učiteľov’ sú: schopnosť ‘kritického myslenia’ (13), ‘autonómnosť’ (11) a ‘celoživotné učenie sa’ (6). Početne zastúpenou je schopnosť spolupracovať, pričom kompetencia ‘spolupráce’ (28) je doložená týmto výrokom: *„Možno ešte viac, ako v ktorejkoľvek inštitúcii je tam potrebná tímová práca, lebo jednotlivec v podstate tam nezmôže nič. Tzn. že tým, že je tam dobrý kolektív a vytvorili sme tím a viem, že proste tak ako sa môžu kolegovia spolať na mňa, tak ja sa môžem spolať na nich a funguje tam denno-denná spätná väzba a komunikácia medzi nami. Či už je to na nejakých formálnych sedeniach, alebo len v neformálnom rozhovore kolegu s kolegom. Tak si myslím, že tá práca je kvôli tomu efektívnejšia.“ (Alfa 1:514)*

Diskusia a záver

Nároky na profesiu učiteľa na základe systému žiadaných kompetencií učiteľa poukazujú na to, v čom spočíva autonómnosť a profesionalita učiteľa. Helus (2011) naformuloval štyri body, na ktorých môžeme vidieť prepojenosť s výsledkami nášho výskumného snaženia. Prvým z nich je tvrdenie, že učiteľ má byť odborníkom na úrovni magisterského vzdelania, s čím súvisí úroveň jeho pregraduálnej prípravy. V tomto bode vidíme požiadavku zahrnutú v kóde 'odborná pripravenosť', a zároveň kategóriu 'faktory kvality' pregraduálnej prípravy. Druhý nárok hovorí, že okrem poznatkovej, inštrumentálnej, názorovej a postojovej vybavenosti je požadovaná patričná osobnostná zrelosť, ktorej ekvivalent vidíme v kódach 'ideálny učiteľ', 'otvorené vzťahy' a kategórii 'úloha učiteľa' v dnešnej spoločnosti. Tretím nárokom na profesionalizáciu je to, že učiteľ má byť akceptovateľným partnerom pre rodičov, predstaviteľov obce, iných odborníkov (psychológov, lekárov, atď.), s ktorými vstupuje do interakcie z hľadiska komplexného rozvoja osobnosti žiakov a študentov. Daná požiadavka je reflektovaná kódmi 'existujúce legislatívne ukotvenie učiteľskej profesie', 'autonómnosť učiteľov – okresanie slobody', a to v rámci kategórií 'proces adaptácie' na povolanie učiteľa a kategórie 'reflexie školstva', ktorá úzko súvisí s spoločenským statusom učiteľskej profesie a axiologickým stavom spoločnosti všeobecne. Štvrtý nárok opisuje nové impulzy, korekcie, nové metódy práce a pod., ktoré by mali spoluutvárať veľkú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov. K tomu by mali mať učelia zodpovedajúce možnosti / povinnosti vyrovnávať sa s danou požiadavkou v rôznych formách svojho ďalšieho postgraduálneho, resp. celoživotného vzdelávania. Posledná spomenutá požiadavka smeruje ku kódu 'odovzdávania poznania' a rovnako k 'odbornej pripravenosti' spolu s neustále sa rozvíjajúcou 'profesionalitou vyučujúceho' v rámci kategórie 'reflexie školstva' a pre tento príspevok nosnému kódu 'autonómnosti učiteľov'.

Autonómnosť učiteľov a jej odrazy v profesionálnom správaní sa, voľbách didaktických prostriedkov a interakcii medzi učiteľom

a žiakmi; kolegami, rodičmi etc. Je jedným z atribútov slobodného a demokratického vzdelávania, pričom považujeme za dôležité doplniť, že je možná len vďaka kritickému mysleniu, schopnosti hľadať súvislosti, čo predpokladá, že práve takého charakteristiky bude odrážať súčasná pregraduálna príprava budúcich autonómnych učiteľov.

Autonómnosť učiteľov a ich nezávislá učiteľská integrita teda odkazuje na svoj zdroj – univerzitu a vzdelanie, ktoré idea univerzity prináša. Na sledujúcimi slovami by sme chceli podporiť diskusiu o tom, kde a v akej inštitúcii vzniká autonómna, nezávislá resp. slobodná učiteľská integrita? Karl Jaspers v *‘Úlohách univerzity’* hovorí, že idea o túžbe po „*poznání, pre ktorú je poznanie jediným účelom. Dospelý človek vzdelaný ideou univerzity sa nenechá zmiast a zároveň je nekonečne skromný...Slobodný život pod vládou idey môže mať na prvý pohľad ‘nebezpečné’ následky. Taký život sa podarí len na vlastnú zodpovednosť a študent je odkázaný sám na seba. Zo slobody vyučovania vyrastá sloboda učenia. ...Vždy záleží iba na aristokracii ducha, nie na prieme (Jirsa, 2015, s. 64).*“

Literatúra

- Černotová M. 2002. *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní a kompetencie učiteľa*. In.: Zborník z vedeckého kolokvia s medzinárodnou účasťou. FF PU Prešov, s. 44-61. ISBN 80-8068-141-4.
- Gilbet J. 2005. *Catching the Knowledge: The Knowledge Society and the Future of Education*. Wellington, NZ: New Zeland Council of Educational Research.
- Helus Z. 2011. Jak chápat učitelství – impulzy pro pedagogické fakulty. In: *Pedagogika*, Roč. LXI, č. 4, s. 373 – 382, Praha: UK, ISSN 0031-3851.
- Hudáková T. 2014. *Pregraduálna príprava v reflexii začínajúcich učiteľov*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove. dizertačná práca.
- Jirsa J. 2015. *Idea univesity*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2375-9.
- Kasáčová B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. 85 s. ISBN 80-8045-352-7.
- Kasáčová B. et al. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. 164 s. ISBN 80-8045-431-0.
- Kaščák O., Pupalá B. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON, 208s. ISBN 978-80-7419-113-8.

- Kosová B. 2000. Perspektívy predgraduálnej prípravy učiteľov. In: *Vzdělávání – brána k evropské integraci*. Brno: Masarykova Univerzita, s. 453-458. ISBN 80-210-2419-4.
- Liessmann K.P. 2011. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědení*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5.
- Maňák J., Janík T., Švec V. 2008. *Kurikulum současné školy. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-175-1.
- Švaříček R., Šedřová, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Vašutová J. a kol. 2008. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-405-2.
- Vítečková M., Z. Gadušová, 2015. *Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí*. In: *Edukácia. Vedeckodobroný časopis*. Roč.1, č.1, ISSN 1339-8725.